



КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені БОРИСА ГРІНЧЕНКА

СВІТОВИЙ І УКРАЇНСЬКИЙ ЛІТЕРАТУРНИЙ ПРОЦЕС У 3-D ФОРМАТІ:

материк-діаспора,
ретро- та перспекція,
син- та діахронія

- ПРОГРАМА
Всеукраїнського літературознавчого
круглого столу

● 6–7 грудня 2017 року • м. Київ



Модератор:

Шовкопляс Г.Є., докторант кафедри української літератури і компаративістики, доцент кафедри світової літератури Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат філологічних наук, доцент

ВИСТУПИ УЧАСНИКІВ КРУГЛОГО СТОЛУ

11.50–14.00

Ауд. 203

Посттоталітарна та постколоніальна візія літературного канону (в пошуках національної ідентичності)

Ковбасенко Ю.І., завідувач кафедри світової літератури Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка, президент Української асоціації викладачів зарубіжної літератури, кандидат філологічних наук, професор, заслужений працівник освіти

Тверітінова Т.І., заступник завідувача кафедри світової літератури, кандидат філологічних наук, доцент

Від античних часів до сьогодення.

Репрезентація світового літературного процесу

у програмах шкільного курсу «Зарубіжна література»

Матюшкіна Тетяна Павлівна, доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, кандидат педагогічних наук, доцент

Крутіський роман А. Р. Лесажа «Пригоди Жіля Блаза із Сантільяни» у цнотливій рецепції Г. Сковороди

Ковнік Світлана Іванівна, професор кафедри української та світової літератур Криворізького державного педагогічного університету, доктор філологічних наук, професор

Герменевтична естетика українського перекладу іспанської п'єси П. Кальдерона де ла Барки «Життя — це сон»

Пешикова Анна, магістрант Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка

Професор Ю. І. Ковбасенко
(виступ на круглому столі 06.12.2017)

ПОСТКОЛОНІАЛЬНА ТА ПОСТТОТАЛІТАРНА ВІЗІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ЛІТЕРАТУРНОГО КАНОНУ (В ПОШУКАХ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ)

*«Ніколи не виживе та нація,
яка дивиться на історію очима сусідів»*
Фрідріх Ніцше

«Середньовіччя вже почалося...» Ця формула У. Еко, що характеризує сучасну епоху, може видатися парадоксальною. Однак, лише на перший погляд. Бо чи не нагадують інтенсивні міграційні процеси, що спостерігаються нині в світі, середньовічне Велике переселення народів? А сьогоднішній жвавий обмін науковцями, студентами та викладачами хіба не схожий на мандри середньовічних вагантів: *«Школярі навчаються благородних мистецтв у Парижі, стародавньої класики – в Орлеані, судових кодексів – у Болоньї, медичних процедур – у Салерно, демонології – у Толедо, а правил гарного тону – ніде»*. Географія цього в'їдливого вислову середньовічного мораліста нагадує ареал нинішнього Болонського процесу.

До того ж європейські «мандровані дяки» не особливо переймалися «відкриттям віз» на право перетину державних кордонів, яких тоді часто просто не існувало, тож і мандрувати від краю до краю Європи їм було легше. А чи не схоже прагнення спростити перетин державних кордонів рухало представниками Бельгії, Нідерландів, Люксембургу, Франції, Німеччини, Португалії та Іспанії, які в містечку Шенгені підписали договір «Про скасування паспортного митного контролю між країнами Європейського союзу» (1995)?

Однак важлива духовна нитка, завдяки якій саме й реалізувалася середньовічна «євроінтеграція», дедалі тоншає і, схоже, ось-ось порветься. Ця «нитка» – це спільна, інваріантна для освічених європейців орієнтація на знання класичної культури й передовсім літератури. Бо ж не було тоді жодного європейського студента, який отримав би вчений ступінь, не знаючи творів античної літератури. Тож середньовічні «школярі» з французьких або, скажімо, італійських земель, зустрівшись у будь-якій точці Європи, могли розпізнати у натовпі невігласів «своїх», почувши «Gaudeamus», або знайти спільну тему для розмови, процитувавши рядки з Гомера чи Горация мовою оригіналу.

І хіба не в цій єдності, інваріантності гуманітарної освіченості слід шукати витoki нинішнього світового

лідерства європейської цивілізації? Зразу підкреслю, що ця теза жодною мірою не применшує ролі точних або природничих наук. Водночас пам'ятаймо, що Новий час почався саме з Ренесансу, з руху гуманізму (зокрема – з розквіту гуманітарних наук).

Слід підкреслити, що знання класичної літератури у Середні віки було не таким собі «хобі» вузького кола інтелектуалів (як це усталюється нині), а обов'язковим атрибутом вищої освіти як такої. Знання античної культури та літератури обов'язково виносилося на всеохоплюючі виснажливі іспити, без яких жоден студент не міг отримати вченого ступеня. Висловлюючись сучасною термінологією, літературна освіта входила тоді до кола знань, що підлягають обов'язковій оцінці та атестації (т.зв. «testing curriculum»). На превеликий жаль, зараз таке знання літератури для більшості людей, що отримують вищу освіту, не притаманне, і це є світовою тенденцією і проблемою.

Є в літературній освіті ще одна важлива потенційна здатність: сприяти/перешкоджати міжкультурній і міжнаціональній комунікації. Згадаймо Дж. Оруела: «Хто керує Сьогоденням, той керує Минулим, а хто керує Минулим, той керує Майбутнім». Реальні правителі не лише мають можливість, а й часто нею користуються [1], коригувати підручники і виховувати на них нові покоління, впливаючи на майбутнє, оскільки освіта молоді визначає її поведінку в майбутньому. Тому закономірно, що зараз в Євросоюзі реалізується ідея написання підручників історії спільними комісіями різних країн, особливо тих, які мають одна до одної певні історичні претензії (а поміж сусідів це традиція). На думку adeptів цієї ідеї, це дозволить згладити гострі кути, мінімізувати політичну напруженість у відносинах між такими країнами.

Схоже, така освітня політика має більш ніж вагомі підстави, адже час від часу в світових ЗМІ з'являються повідомлення: «Посол Німеччини в Лондоні зробив сенсаційну заяву. За його словами, британські школярі асоціюють його країну виключно з нацизмом, Гітлером і Третім Рейхом [...] Британські підручники історії сфокусовані на злочинах фашистського режиму в роки Другої світової війни, але абсолютно нічого не повідомляють про післявоєнну Німеччину [...] В результаті у молодих британців формується стійкий стереотип: «Раз німець, значить, поганий...» [2]. А й справді, хіба можна легко стерти з пам'яті мільйонів європейців газові камери та інші жахи фашизму? Та й чи доречно це робити, хоча б з огляду на те, що саме історична пам'ять є застереженням проти нових «гітлерів»? Проте, з іншого боку, як жити з таким тягарем на серці сучасним німцям? Як бачимо, проблема нелегка. І зафіксована вона не лише в історичній та генетичній пам'яті європейців, а й у їхніх підручниках історії.

Але для збереження історичної пам'яті людей і народів літературні твори і підручники літератури часто виявляються набагато

дієвішими, ніж підручники історії. Сучасні дослідники відзначають: «Символічно представляючи той чи інший ціннісний конфлікт, зразок мислення, почуття, поведінки в їх одиничній, література та мистецтво роблять їх повторюваними, відтворюваними (нехай потенційно), тобто співвідносними вже не лише з письменником і його біографією, конкретної книгою та її героєм, а й з індивідом, який сприймає текст» [3]. Тож, якщо історія як навчальна дисципліна оперує переважно об'єктивною інформацією, то предмет літератури – інформація суб'єктивна, особистісно пережита і ніби «привласнена» читачем, а тому вона на свідомість індивіда, суспільної групи і навіть цілої нації впливає незрівнянно більше, ніж інформація актуально-історична. Отже, так само як підручники історії можуть бути орієнтовані на ескалацію/редукцію міжнародних конфліктів, так і підручники літератури можуть містити амбівалентні в цьому сенсі твори та їхні інтерпретації.

А головна сила і небезпека художнього тексту полягає в тому, що вигадка в ньому сприймається як абсолютна реальність, відтак не потребує ані перевірки, ані підтвердження. У істориків «підтасовку» можна відносно легко виявити, у художній же літературі історична правда зовсім не обов'язкова. Так, історики чудово знають, що реальні Роланд (Хруотланд) чи князь Ігор принесли своїм країнам велике горе, ставши призвідниками загибелі тисяч своїх співвітчизників. Попри це патріотичніших постатей, ніж головні герої «Пісні про Роланда» і «Слова о полку Ігоревім», у світовій літературі важко знайти.

Саме тому підручники (хрестоматії) з літератури є навіть більш «вибухонебезпечною» матеріалом, ніж згадані вище підручники історії. Так, нині важко навіть уявити реальний «консенсус» української та російської сторін щодо оцінки фігури Івана Мазепи не лише як історичної постаті, а й як персонажа творів, з одного боку, росіянина Олександра Пушкіна («Полтава») і, з другого боку, українця Володимира Сосюри («Мазепа»).

Але найнебезпечнішою є недооцінка ролі в міжкультурній та міжнародній комунікації подібних творів не стільки самих по собі, скільки як об'єкта вивчення в школі, тобто того-таки «testing curriculum», що його зобов'язані знати усі без винятку жителі конкретних країн. Висновок напрашується сам собою: оскільки літературна освіта може бути засобом ескалації/редукції міжнародних, міжетнічних, міжконфесійних та інших конфліктів, то процесом її організації треба керувати з урахуванням цього аспекту. Звідси питання – яким чином [4]?

Гадаю, у національних парадигмах літературної освіти країн, які погодилися б на запровадження запропонованої нижче моделі, доцільно було б закласти матеріал, що допоможе реалізувати передовсім дві головних мети. Перша мета – це збереження національної

ідентичності нації, що є одним із головних завдань курсу (блоку) національної літератури. При цьому конкретне наповнення такого курсу – внутрішня справа кожної з країн. Водночас певну кількість персоналій і творів національної літератури доцільно було б «делегувати» до складу курсу (блоку) зарубіжної/світової літератури як інваріантного, тобто спільного для всіх країн-учасниць ядра.

Друга мета – репрезентація національного літературного та культурного процесів у контексті процесу світового. Це є одним із головних завдань курсу (блоку) зарубіжної/світової літератури. При цьому слід пам'ятати про цілі міжкультурної та міжнародної комунікації, враховуючи як естетичну вагу конкретних творів, так і їх потенційну здатність до сприяння ескалації/редукції міжетнічних і міжконфесійних конфліктів. Тому матеріал цього курсу бажано погоджувати з усіма учасниками процесу. Скажімо, якщо до пропонованої моделі літературної освіти приєдналися б Україна, Польща і Угорщина, то комісія з координації конкретного змісту і структури інваріантного літературного курсу (блоку) мала б бути спільною (україно-польсько-угорською), із рівною кількістю учасників і паритетними правами сторін, без «старших і менших братів і сестер». Скажімо, така комісія могла б запропонувати для вивчення в навчальних закладах усіх трьох країн конкретні (виключно погоджені усіма сторонами!) твори Тараса Шевченка, Адама Міцкевича і Шандора Петефі. Мова вивчення при цьому могла б мати варіанти: чи то мова оригіналу, чи то мова перекладу. А остаточно скоординувати і затвердити (хай тимчасово) конкретний канон, стандарт, перелік імен і творів (*curriculum*) можна було б на рівні міжнародних (наднаціональних органів), скажімо, того ж ЮНЕСКО.

Причому, опанування учнями цього ядерного компонента, що входить до курсу (блоку) зарубіжної/світової літератури, бажано було б контролювати на незалежному, найкраще – міжнародному іспиті, організованому за типом PISA, ЗНО або схожим чином.

Моніторинг викладання курсу (блоку) національної літератури – внутрішня справа кожної з країн-учасниць. Запропоновану модель літературної освіти доречно було б запроваджувати на всіх щаблях: початкова — середня — вища школа (звісно, з урахуванням вікових особливостей учнів і конкретних місцевих умов). До того ж, можна було б унести відповідні корективи й до переліку спеціальностей, за якими в конкретних країнах присуджуються наукові ступені.

Курси національної та зарубіжної/світової літератур можна вивчати за двома основними схемами: або як окремі предмети (як це робиться зараз в Україні), або інтегровано, як єдиний предмет (що нині традиційніше для освітніх систем країн Європи). Але в усіх випадках без жодних скорочень годин на викладання предметів літературного циклу,

без жодних перекосів і преференцій, без «смаківщини» і перетягування «національної ковдри» на себе, а виходячи виключно з естетико-аксіологічних домінант. Водночас і не на шкоду чи за рахунок будь-якої з країн, які погодилися б увести подібну модель літературної освіти, тим більше що кожна країна змогла б відстоювати свої національні інтереси як у курсах (блоках) національних літератур (адже це їхня внутрішня прерогатива), так і під час погодження їхніми експертами-делегатами інваріантного ядра, спільного для усіх країн-учасниць.